

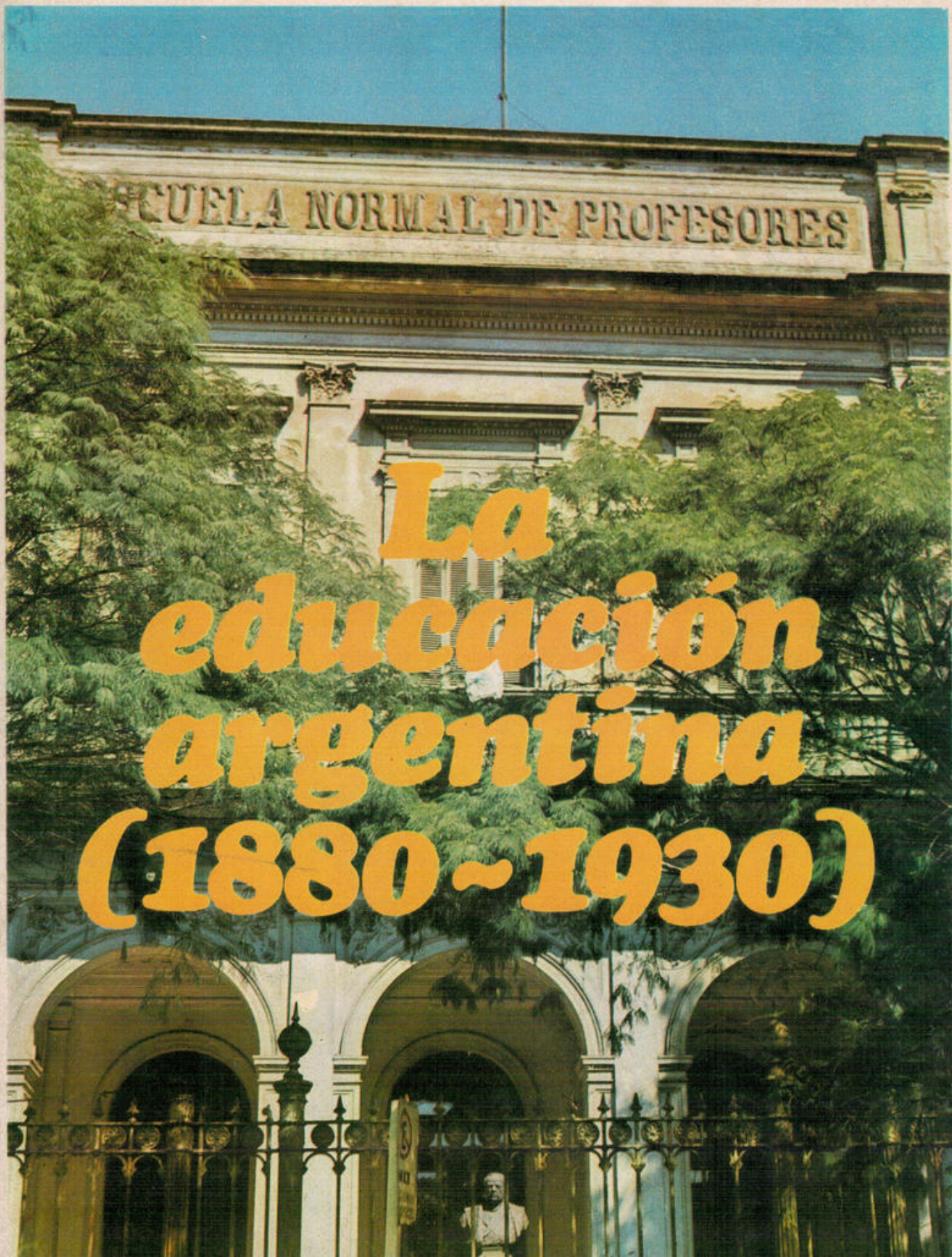
# Polémica

Centro Editor de  
América Latina

# 45

ESCUELA NORMAL DE PROFESORES

## La educación argentina (1880~1930)





# Polémica

Primera Historia Argentina Integral

Editada por el  
Centro Editor de  
América Latina S. A.  
Buenos Aires  
Argentina



© 1971

Centro Editor de América Latina S. A.  
Cangallo 1228 - Buenos Aires  
Sección Ventas: Rincón 87 -  
Buenos Aires

Hecho el depósito de ley  
Impreso en la Argentina -  
Printed in Argentina

El texto de la Parte General ha sido preparado por Haydée Gorostegui de Torres. La redacción final estuvo a cargo del Departamento de Historia del Centro Editor de América Latina.

La Parte Especial ha sido preparada y redactada por Juan Carlos Tedesco.

## Sumario

### Parte General

#### Un País Moderno

El progreso material: Industrias

### Parte Especial

#### La educación argentina entre 1880 y 1930

El sistema educativo elaborado en las décadas 1880-1900

El proyecto de Osvaldo Magnasco

El proyecto de Saavedra Lamas

El gobierno radical y la enseñanza media

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Sebastián de Amorrotu e Hijos S. A., Luca 2223, Buenos Aires, en febrero de 1971

El período comprendido entre los años 1880 y 1930 tiene, para la educación argentina, una importancia crucial. No sólo se sancionaron allí las leyes que organizaron respectivamente los ciclos primarios y superior de la enseñanza, sino que también se produjo un debate político-educacional cuyos términos se mantienen renovadamente vigentes.

El debate demuestra, fundamentalmente, que en esos 50 años la política educativa argentina tuvo ante sí varias de sus posibles alternativas; una, denominada **enciclopedista-clásica** fue impuesta primero por la oligarquía gobernante y defendida después por sus opositores. La misma oligarquía pretendió luego reformar esa orientación introduciendo nuevas modalidades, pero se encontró, al hacerlo, con la eficaz oposición de los sectores medios que consolidaron la vigencia de las primeras de las alternativas planteadas.

La evolución de este proceso es lo que describe el autor en el presente trabajo, destacando en particular las motivaciones de los distintos sectores de opinión que influyeron en la línea adoptada.



## La educación argentina entre 1880 y 1930

En el país básicamente agropecuario e integrado al sistema de división internacional del trabajo que es la Argentina de este período, el sector industrial ocupa un segundo plano en el campo de la actividad económica. Aparte de los condicionantes externos, concurren a mantener este desequilibrio la alta productividad marginal de la tierra con sus ventajas comparativas sobre otras formas de inversión y la absorción de capitales por parte de la infraestructura ferroviaria; una situación que se prolongará hasta comienzos de la primera guerra mundial y que sin duda limitó las oportunidades del sector.

Pese a estas circunstancias y a las dificultades derivadas de la falta de una adecuada protección tarifaria, la industria revela un evidente crecimiento desde fines de siglo. Ciertamente que los avances más importantes se dan en las actividades dirigidas a la transformación de la producción agrícola y ganadera —frigoríficos, molinos harineros, ingenios azucareros, etc.— pero no se limita a ellas. En 1914, los artículos producidos por la industria nacional abarcan una gama muy amplia, reveladora de una saludable diversificación y de un creciente mercado interno.

Sin embargo, un breve examen de los datos referidos al sector es más valioso por la importancia relativa que revela que por los progresos alcanzados en el interior del mismo. En otras palabras, interesa la comparación con las

otras medidas del progreso material que se han tomado como ejemplo, a fin de integrar el cuadro socio-económico de la época y encontrar un principio de explicación a sus fuertes desequilibrios.

### Divisiones y grupos de industrias

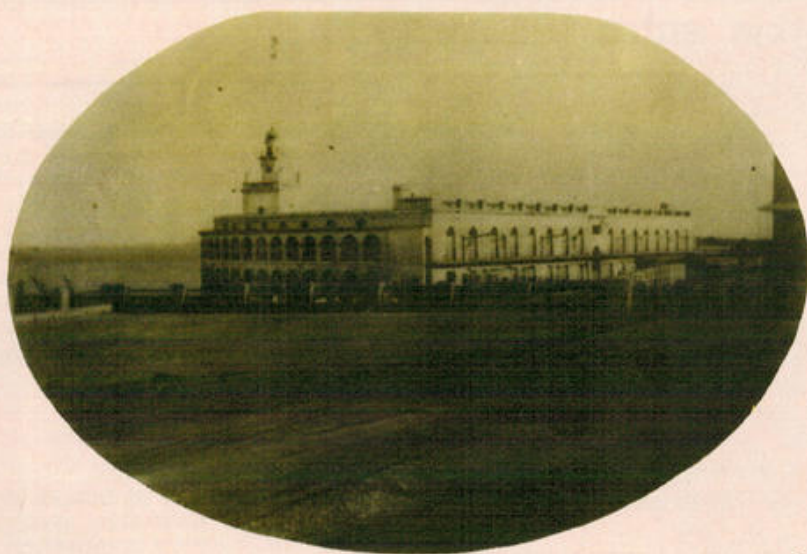
Los 24.114 establecimientos industriales censados en 1895 se duplican en 1914. El tercer censo nacional arroja en efecto un total de 48.779 establecimientos clasificados en cuatro grandes divisiones: industrias extractivas, manufactureras, no fabriles e industrias de servicio público. En las industrias extractivas se incluyen frigoríficos, ingenios de azúcar, molinos de harina, fábricas de cerveza, destilerías de alcohol, molinos de yerba mate y aceites comestibles, obrajes forestales, establecimientos vinícolas, industria de la leche, canteras, fundiciones de minerales, lavaderos de lana, etc. Los 14.713 establecimientos que las integran trabajan materia prima exclusivamente nacional, con excepción de los aserraderos de madera, descascaradoras de arroz y fábricas de cerveza.

Bajo el rubro de industrias manufactureras, se agrupan 14.794 establecimientos que elaboran materia prima nacional y extranjera y entre ellos figuran fábricas de hielo y aguas gaseosas, de chocolates y dulces, de fideos, de licores, de calzados, carpinterías mecánicas, fábricas de ladrillos, mosaicos y baldos-

1. *Propaganda de una industria alimenticia de fines de siglo.*







sas, de carros, de muebles, herrerías, fábricas de jabón, de productos químicos, de pinturas y barnices, de cigarrillos, de papeles y cartones, etc. Los 18.732 establecimientos que componen la división denominada industrias no fabriles, son aquellos que emplean medios manuales. Están comprendidas las panaderías, talleres de lavado y planchado, casas de modas, tintorerías, zapaterías, talleres de pintura, etc.

Empresas de construcciones, de pavimentación, de alumbrado, elevadores y depósitos de granos, cámaras frigoríficas, etc., que totalizan 540 establecimientos, componen finalmente el rubro "industrias de servicio público".

De la enumeración precedente se desprende una primera observación referida a la cifra total de establecimientos. En efecto, su número sugeriría la existencia de un potencial industrial que la discriminación se encarga de desmentir. En rigor, debería tomarse en cuenta a las denominadas extractivas y a algunas de las manufactureras, puesto que las restantes se ajustarían más a la calificación de talleres artesanales. Sin embargo, su inclusión es interesante por la diversidad de actividades que revela y su capacidad potencial de evolucionar hacia la actividad industrial propiamente dicha. Fuera de estas consideraciones, interesan asimismo por el movimiento económico que generan y, sobre todo, por la mano de obra que absorben, más importante porcentualmente que la registrada en las extractivas en relación a los capitales y a la producción, tal como puede observarse en el cuadro N° 1. Hemos señalado antes que la falta de capitales y el sistema de imposición aduanera

CUADRO N° 1

LAS INDUSTRIAS DE LA REPUBLICA ARGENTINA EN 1913  
RESUMEN POR GRANDES GRUPOS

Industrias	Número de establecimientos	Capital \$ m/n.	Producción \$ m/n.	Materia prima \$ m/n.	Fuerza motriz H.P.	Personal empleado
Extractivas	14 713	794.829.135	913.346.328	598.209.580	171.282	125.198
Manufactureras	14.794	455.265.691	668.792.918	346.856.844	92.093	156.810
No fabriles	18.732	176.079.334	266.784.864	134.520.532	16.299	106.915
De serv. público	540	361.488.135	12.865.600	7.192.650	399.063	21.278
TOTALES	48.779	1.787.662.295	1.861.789.710	1.086.779.606	678.757	410.201

Fuente: Tercer Censo Nacional.

CUADRO N° 2

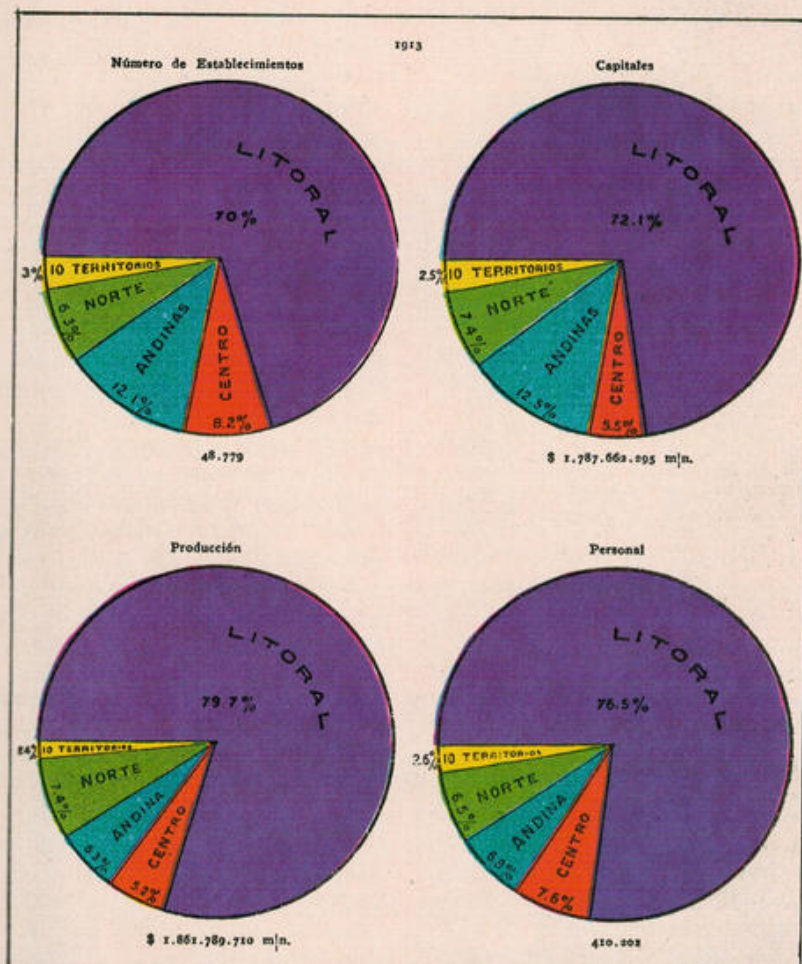
LA INDUSTRIA LACTEA EN 1895 - 1914

	1895	1914
N° de cremerías, queserías y fábricas de manteca	357	3.530
Capital en m\$n	1.202.529	13.682.890
Valor de la producción \$ m/n.		28.501.237
Fuerza motriz, H.P.	243	3.317
Personal empleado	1.758	14.120

Fuente: *El Desarrollo Económico de la R. Argentina en los últimos cincuenta años*. Buenos Aires, E. Tornquist y Cía. Ltda., 1920.



## El progreso material: industrias



### 1. La Aduana de Buenos Aires en la década del noventa.

Archivo General de la Nación.

### 2. Distribución regional de la industria en 1913

Censo Nacional de 1913.

CUADRO N° 3

NACIONALIDAD DE LOS PROPIETARIOS DE LAS INDUSTRIAS ARGENTINAS, EN 1913, POR PROVINCIAS Y TERRITORIOS

Provincias y Territorios	Nacionalidad de los propietarios			Total
	Argentinos	Extranjeros	Mixtos	
Capital Federal	2.024	7.869	382	10.275
Provincia de Buenos Aires	3.681	10.622	545	14.848
" " Santa Fe	1.318	4.245	266	5.829
" " Entre Ríos	866	1.461	55	2.382
" " Corrientes	375	385	8	768
" " Córdoba	772	1.975	89	2.836
" " San Luis	262	280	9	551
" " Sgo. del Estero	348	245	31	624
" " Tucumán	349	425	14	788
" " Mendoza	687	1.881	47	2.555
" " San Juan	436	443	18	897
" " La Rioja	959	131	11	1.101
" " Catamarca	1.227	129	5	1.361
" " Salta	2.033	250	14	2.297
" " Jujuy	101	91	5	197
Territorios Nacionales	325	1.051	34	1.470
<b>TOTALES</b>	<b>15.763</b>	<b>31.483</b>	<b>1.533</b>	<b>48.779</b>

Fuente: Tercer Censo Nacional.



CUADRO N° 4

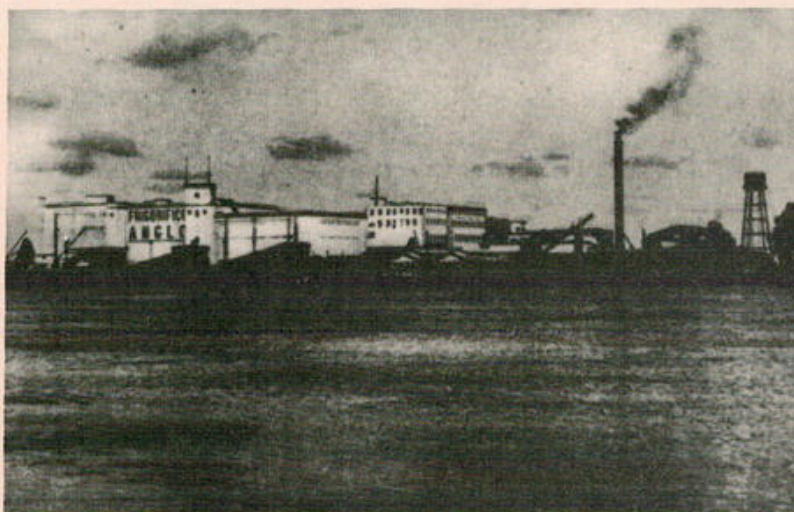
NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS INDUSTRIALES, CAPITAL  
Y FUERZA MOTRIZ UTILIZADA. 1913

Provincias y Territorios	Nº Establecimientos	Capitales \$ m/n.	Nº de motores	Caballos de fuerza
Capital Federal	10.275	547.652.248	6.317	178.493
Provincia de Buenos Aires	14.848	470.295.247	4.390	268.877
" " Santa Fe	5.829	188.020.767	1.984	77.786
" " Entre Ríos	2.382	72.273.632	656	12.672
" " Corrientes	768	10.460.841	197	3.946
" " Córdoba	2.836	75.064.368	656	23.009
" " San Luis	551	6.684.743	71	2.077
" " Sgo. del Estero	624	15.810.878	133	2.103
" " Tucumán	788	89.194.687	983	57.150
" " Mendoza	2.555	171.786.441	1.342	21.308
" " San Juan	897	25.706.719	425	5.917
" " La Rioja	1.101	18.285.890	26	467
" " Catamarca	1.361	8.363.829	55	886
" " Salta	2.297	12.686.819	161	4.136
" " Jujuy	197	29.729.620	130	9.786
Territorios Nacionales	1.470	45.645.566	389	10.144
TOTALES	48.779	1.787.662.295	17.915	678.757

Fuente: Tercer Censo Nacional.



1  
2



concurrieron a limitar la expansión industrial; a ellos cabría agregar una política crediticia al servicio de las actividades agropecuarias y que, por lo mismo, no favoreció el establecimiento de industrias nuevas ni la ampliación de las existentes. La industria azucarera constituye seguramente la única excepción, al tiempo que la frigorífica debe ser considerada, desde el punto de vista de la inversión de capitales, en parecido nivel a las inversiones en ferrocarriles, pues en ambos casos responden menos a una exigencia interna de industrialización que a las necesidades de los países centrales desarrollados.

El incremento que se advierte a partir de fines del siglo en el número de establecimientos —propriadamente industriales y artesanales— responderá en gran medida, como otros aspectos del proceso, al aporte realizado por el elemento inmigratorio. Este aporte es por ejemplo muy claro en la industria lechera que adquiere impulso a partir de los asentamientos de colonias y evoluciona desde los simples tambos a instalaciones más complejas para la elaboración de subproductos (Ver cuadro N° 2).

Una relación similar se observa en la industria harinera y la vinícola. Los datos confirman además que la participación de los extranjeros en la actividad económica se da preferentemente en el comercio y la industria (Ver cuadro N° 3).

Finalmente, cabe agregar que la distribución espacial de la industria confirma la tendencia a la concentración en el litoral y, en particular, en la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires, que en 1914 producen alrededor del 65 % del total (Ver cuadro N° 4).



# El progreso material: industrias

Juan Carlos Tedesco

El período comprendido entre los años 1880 y 1930 tiene, para la educación argentina, una importancia crucial. No sólo se sancionaron allí las leyes que organizaron respectivamente los ciclos primario y superior de la enseñanza, sino que también se produjo un debate político-educacional cuyos términos se mantienen renovadamente vigentes. Fundamentalmente, ese debate demuestra que en esos 50 años la política educativa argentina tuvo ante sí varias de sus posibles alternativas; una, que podríamos denominar *enciclopedista-clásica*, fue impuesta primero por la oligarquía gobernante y defendida después por sus opositores. La misma oligarquía pretendió luego reformar esa orientación introduciendo nuevas modalidades, pero se encontró, al hacerlo, con la eficaz oposición de los sectores medios que consolidaron la vigencia de la primera de las alternativas planteadas. A continuación, intentaremos describir la evolución de este proceso. Dada la necesaria brevedad de este trabajo, no consideraremos una serie importante de situaciones y problemas que no están directamente relacionados con la línea de análisis mencionada.

## El sistema educativo elaborado en las décadas 1880-1900

Como se sabe, toda la gestión realizada por la generación del 80 estuvo basada en un modelo de país agroex-

portador, dominado por una elite central que había asimilado las pautas culturales y políticas de los países desarrollados. Entre los historiadores que se ocuparon de este período existe un consenso bastante generalizado acerca de las notas más salientes de esa política. No es oportuno repetir aquí los datos y las argumentaciones ya difundidas en estudios especializados<sup>1</sup>, pero es necesario tener presente ciertas características básicas que permitirán encuadrar la política educativa dentro de un marco general. Muy esquemáticamente podríamos resumirlas en las dos proposiciones siguientes:

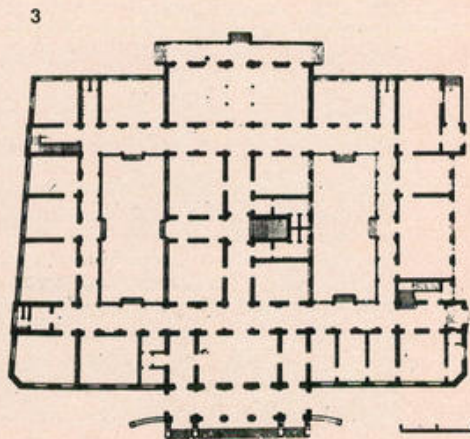
1. Desde el punto de vista económico, el desarrollo iniciado en ese período estuvo basado en una situación de complementariedad y dependencia de la Argentina con respecto a los centros industriales avanzados. Esto motivó que se concentraran los esfuerzos en la producción agraria, desalentando los intentos de creación de industrias locales. El auge de la producción agraria se basó tanto en la incorporación de grandes cantidades de mano de obra inmigrante como en la expansión del área aprovechable; sin embargo, no se modificó la estructura de la propiedad agraria, a la cual los nuevos pobladores no tuvieron acceso.

2. Desde el punto de vista político, el poder se concentró en manos de un sector reducido que tendió a incrementar el margen de autori-

1. *La Compañía Primitiva de Gas de Buenos Aires.*

2. *El frigorífico Anglo de Zárate.*

3. *Planta de la Escuela Normal de Profesores, proyecto del ingeniero Francisco Tamburini.*









dad del Estado y a impedir la renovación legítima de sus miembros. Este hecho es particularmente importante dentro del análisis que sigue, ya que la variable *política* es la clave para la interpretación del desarrollo del sistema educativo argentino durante el período señalado.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fácil percibir que la preparación de recursos humanos para el mantenimiento de una estructura económica del tipo mencionado no requirió de los servicios de la educación formal. La presencia de los inmigrantes (muchos de los cuales ya tenían cierto grado de formación en su país de origen) unido a la acción espontánea que se produce en procesos de esta naturaleza donde la capacitación requerida es muy rudimentaria, fueron los factores que cubrieron las escasas necesidades existentes. De ahí que los intentos de promover en el conjunto de la población algún tipo de formación profesional o técnica realizados a comienzos de la década del 80 tuvieran un rápido fracaso. Entre ellos, los más importantes fueron, sin duda, los promovidos por D. F. Sarmiento y por Manuel D. Pizarro<sup>2</sup>. Estos proyectos y otros de menor significación revelan, sin embargo, que ya hacia 1880 existía en el país una alternativa económica para la función de la educación argentina, alternativa que —por otra parte— era la que estaba presente en el programa de los proscritos de la era rosista. Sin embargo, el sistema educativo argentino sancionado en la década del 80 se orientó preferentemente hacia la satisfacción de necesidades y funciones políticas, apoyado para esto en que la política económica vigente no nece-

sitaba de la capacitación técnica de la población para su implementación.

Puede sostenerse, como lo han hecho varios autores, que esta funcionalidad política del sistema educativo argentino se debe a que todo el siglo XIX se caracterizó por el intento de consolidar políticamente el sistema democrático de gobierno a través de la formación del *ciudadano*. Sin embargo, hay dos aspectos que merecen ser tenidos en cuenta dentro de este proceso. El primero de ellos es que ya en la segunda mitad del siglo tiene lugar en forma sistemática la difusión y aplicación de la enseñanza como elemento básico en la formación de mano de obra capacitada. En segundo lugar, si partimos de un concepto de democracia un poco menos abstracto que el tradicional y aceptamos que los regímenes así denominados se caracterizan por el dominio de una clase social sobre el resto, podemos analizar la "formación del ciudadano" como una manera de legitimar ese dominio a través de la socialización de la población dentro de determinados esquemas ideológicos. Sin apartarnos del caso argentino, la mera lectura de los libros de texto para la escuela primaria producidos en este período nos permite observar claramente el énfasis puesto en nociones tales como la confianza en el gobierno, el respeto al orden y a la propiedad, etc.

Sin embargo, en nuestro país la función política de la educación tuvo una nota particularmente importante no ya a través de la enseñanza primaria sino del ciclo medio y superior. En ellos se tendió casi exclusivamente a la formación de un individuo apto para el desempeño de pape-

1. *Escuela Industrial de la Nación N° 1 "Otto Krause"*.

I. Corbalán.





1

*1. Frente del antiguo  
Colegio Nacional de  
Corrientes.*

Archivo Provincial de Corrientes.



*2. Escuela elemental  
de niñas y varones  
de la calle Rodríguez Peña,  
a fines de siglo.*

2



les políticos; esto se puso de manifiesto a través de los programas enciclopedistas de los Colegios Nacionales y del apoyo a las carreras tradicionales dentro de la Universidad. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una elite, porque el personal político que admite cualquier sistema —y más aún un sistema oligárquico como el de entonces— es necesariamente reducido.

Sin embargo, el proceso social impulsado por el grupo gobernante comenzó a producir consecuencias no previstas originariamente. En lo que aquí atañe, interesa destacar que el crecimiento urbano trajo aparejada la aparición de un sector medio cada vez más importante. A su vez, el propio régimen oligárquico de poder produjo a su alrededor un sector de desplazados que presionaban constantemente por la apertura de la vida política. Unos y otros percibieron al sistema educativo tradicional como un camino eficaz tanto para el ascenso social como para la capacitación política. Fueron precisamente estos sectores heterogéneos los que pusieron de manifiesto la crisis del sistema produciendo la Revolución del 90.

Los análisis que mereciera este movimiento coinciden —en general— en asignar un papel importante a la juventud universitaria local, aliada con sectores de políticos desplazados de la esfera de poder. La Unión Cívica, como se sabe, no superó en sus planteos los reclamos de moral administrativa, respeto a la Constitución y sufragio universal; el centro del ataque lo constituyó el aparato político del gobierno, donde se había producido un fenómeno de concentración de po-

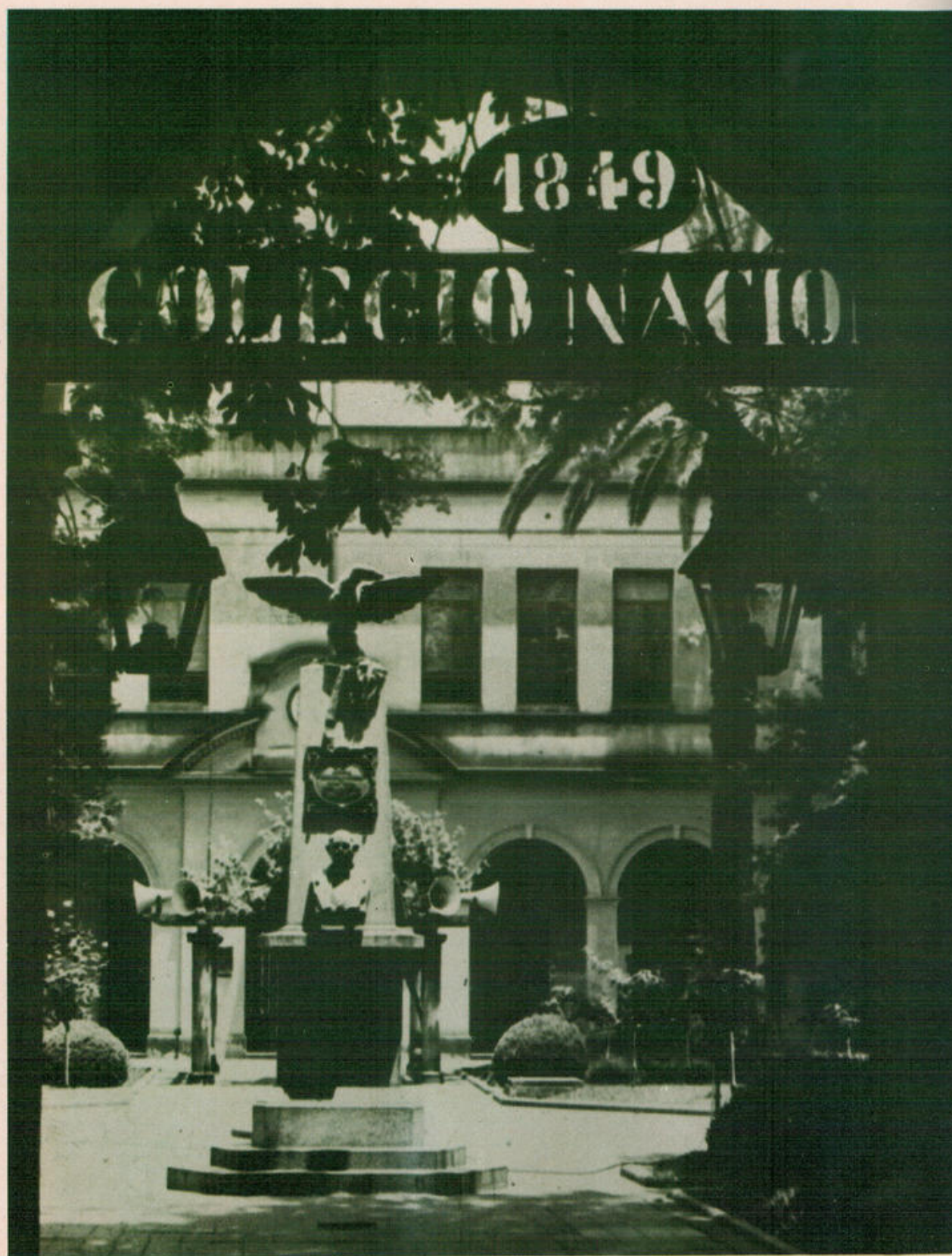
der en pocas manos y donde no existía ninguna garantía de renovación democrática de funcionarios. Desde el punto de vista del sistema educativo podría afirmarse que la crisis de 1890 es también en buena medida su propia crisis. Fue entonces cuando se puso de manifiesto que se estaba produciendo una cantidad de personal político disponible que el aparato oficial no podía absorber. Ante esta situación, la alternativa que un sector de la oligarquía concibió como solución fue la diversificación de los estudios hacia modalidades técnicas que apartaran del camino *político* a un sector importante de los que accedían a la escuela media. Y es aquí donde se vuelve a comprobar el carácter oligárquico de la política educativa de la época. Si la función de los Colegios Nacionales y la Universidad era formar una elite directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas era la de alejar de esa elite directiva a otros núcleos en ascenso. Este hecho permite explicar no sólo los intentos oligárquicos de modernizar el sistema educativo con la introducción de nuevas carreras sino también la oposición que mostraron frente a esto los sectores medios representados principalmente por la Unión Cívica Radical. No es casual, entonces, que sea a partir de 1890 cuando se produce el auge del movimiento favorable a la reforma del sistema educativo hacia orientaciones técnicas. Las memorias ministeriales de Juan Balestra, Antonio Bermejo y Luis Beláustegui reflejan ideas y contienen proyectos que, con diferentes alcances, tienden a lograr esa modificación. El producto inmedia-

to de este movimiento fue la creación de las primeras escuelas comerciales e industriales en Buenos Aires y Rosario, cuyo crecimiento —en los primeros años de vida— si bien no fue exorbitante, alcanzó para justificar su creación.

### El proyecto de Osvaldo Magnasco

La expresión más orgánica de este movimiento la constituyó la acción de Osvaldo Magnasco desde el Ministerio de Instrucción Pública a partir del año 1898. El 31 de mayo de 1899, con la firma de Julio A. Roca y del propio Magnasco, se elevó al Congreso un proyecto de Plan de Enseñanza General y Universitaria, acompañado por un mensaje en el cual se exponían las líneas fundamentales de la política educativa que se intentaría llevar a cabo. En ese mensaje se presentaban como propósitos empeñosos del gobierno la eliminación del enciclopedismo y la reorientación del sistema educativo hacia modalidades técnicas. Un año después el Congreso recibía otro proyecto de ley en el cual se intentaba —ya en forma concreta— suprimir varios colegios nacionales y transformarlos en escuelas de tipo práctico. Solamente seguirían funcionando los colegios nacionales existentes en Concepción del Uruguay, Rosario, Tucumán, Mendoza y los cuatro de Capital Federal. El proyecto también establecía que las provincias se harían cargo de los institutos prácticos creados en reemplazo de los Colegios Nacionales y de las Escuelas Normales para lo cual el Poder Ejecutivo establecía un tipo especial de subsidios. El debate que este proyecto originó en la Cáma-







1. *Colegio Nacional de Concepción del Uruguay.*

ra de Diputados es un buen indicador para apreciar las posiciones con las cuales se apoyaba o se rechazaba esta reformulación de objetivos educativos en nuestro país.

Consecuentemente con lo expuesto hasta ahora, la oposición a un proyecto tendiente a modificar los objetivos del sistema educativo tendría que realizarse en términos políticos. A través del debate parlamentario se aprecia que, efectivamente, este aspecto del problema estuvo presente en gran parte de su desarrollo. La intención oficial fue calificada de antidemocrática por Alejandro Carbó, el principal vocero opositor. Según Carbó, el proyecto de Magnasco estaba inspirado en los principios antidemocráticos de Richelieu y Napoleón. Para solventar su argumentación, citó profusamente a autores europeos, en algunos de los cuales —Lamarzelle, por ejemplo— aparece explícitamente planteada la cuestión de la enseñanza técnica como un elemento eficaz para desviar la ola de ascenso popular hacia alternativas diferentes a las tradicionales. Indicadores de este tipo pueden encontrarse también en los discursos que el diputado Castellanos pronunciara en ese debate. Allí se admitía el carácter clasista de la enseñanza y la necesidad de crear escuelas técnicas para los hijos de las clases populares, reservando los Colegios Nacionales para los sectores pudientes. El proyecto de Magnasco fue finalmente rechazado, lo cual no impidió que posteriormente y desde diferentes sectores se insistiera sobre la necesidad de intentar algún tipo de reformas que tendieran a solucionar el problema señalado. Los educadores —fundamentalmente los inspirados en el

pensamiento positivista— alimentaron doctrinariamente estos reclamos y comenzaron así a producirse una serie importante de documentos (libros, artículos, informes, proyectos de ley, etc.) que coincidían en general sobre la necesidad de revisar la estructura de la enseñanza incorporando nuevos contenidos y nuevos métodos. Sin embargo, el problema más apremiante no parecía ser ya —como lo fue para Magnasco— la reorientación de la población escolar hacia especializaciones técnicas sino la limitación del acceso del sector relativamente amplio que seguía estudios secundarios, a la Universidad. A pesar de lo exiguo que resultaba numéricamente el grupo que efectivamente terminaba el ciclo medio y aspiraba al superior, la presencia de estudiantes provenientes de clase media o de inmigrantes prósperos comenzaba a perturbar el tradicional monopolio ejercido por los descendientes de las clases altas tradicionales. De ahí que con posterioridad al rechazo del proyecto Magnasco se pusiera el acento en la elaboración de formas tendientes a crear un sector dentro de la enseñanza media especializado en preparar a los aspirantes a la Universidad. Después del alejamiento de Magnasco, y luego de un breve período en que Juan E. Serú tuvo el ministerio a su cargo, Joaquín V. González llevó a cabo una política que encuadraba dentro de los lineamientos recién enunciados. Tal como lo expresara en su discurso del 28 de mayo de 1905 en La Plata, "...El Colegio Nacional Argentino, o sea la enseñanza media, debe ya señalarse por la doble tendencia: la moderna, para la inmensa masa del pueblo culto y labo-



rioso que elabora la riqueza y constituye la fuerza social y cívica colectiva, y la clásica, más restringida y selecta, que mira hacia las altas profesiones liberales y tiende a formar los espíritus directivos, no a designio preconcebido ni por privilegio, sino por virtud de la selección natural que el sistema educativo realiza en su propio desenvolvimiento"<sup>3</sup>.

Dejemos de lado la alusión darwiniana al principio de selección natural en la diferenciación social, alusión que pone de manifiesto el carácter ideológico de algunos principios científicos de la época. Interesa más —en el contexto de este trabajo— la referencia a las dos formas de enseñanza media. La moderna, más especializada y utilitaria, estaría destinada a aquellos que no debían aspirar a integrar la elite dirigente, para la cual la preparación clásica tradicional era sumamente adecuada. Este sistema se articulaba organizativamente con la anexión a cada universidad de un colegio Nacional que preparara a los futuros universitarios; el resto de la población escolar asistiría a colegios nacionales "modernos" desde los cuales sería sumamente difícil tener acceso a la Universidad.

Paralelamente, en el ámbito del Congreso Nacional tenía lugar la presentación de proyectos de ley que aportaban diferentes tipos de solución, siempre dentro de la misma línea. El 12 de mayo de 1905 Gouchón presentó un proyecto que representa un anticipo del que once años después presentara Saavedra Lamas y en junio de 1910, Lucas Ayraragaray presentó otro tendiente a incrementar la enseñanza técnica destinada a los hijos de obreros.

Llegamos así al final de la primera década del siglo. Desde 1890, como vimos, el problema central de la política educativa pareció consistir en estructurar una forma adecuada para la incorporación al sistema educativo tradicional de ciertas orientaciones modernas. La necesidad de esta incorporación no aparece como producto exclusivo de los requerimientos de la estructura de producción; parecería, inclusive, que éste fue un motivo menor comparado con los provenientes de los problemas que planteaba la expansión de un sistema escolar clásico en el marco de una estructura política oligárquica. En este contexto, la incorporación de las orientaciones modernas en la enseñanza estuvo llamada a jugar un papel distinto al que habitualmente se le otorga; este papel consistiría, básicamente, en desviar a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, de tal manera que los estudios clásicos permanecieran en manos de la elite tradicional. A partir de este esquema de análisis podría explicarse tanto el origen oligárquico de los proyectos de reforma como la oposición surgida en los sectores marginados de la elite de poder pero con aspiraciones para ingresar en ella. Donde se observa con mayor claridad este fenómeno es en el debate surgido a raíz del proyecto de reforma presentado por Saavedra Lamas en 1916, que seguidamente intentaremos analizar.

#### **El proyecto de Saavedra Lamas**

A primera vista, parecería que el esquema descripto hasta ahora no es adecuado para explicar el intento de

reforma de 1916. Puede sostenerse —con sobrados motivos— que la situación de bloqueo comercial que produjo el estallido de la guerra implicó la necesidad de lograr cierto autoabastecimiento económico que condujo a alentar la producción industrial local y —por lo tanto— la preparación técnica de los recursos humanos indispensables. Si bien este cambio en la situación internacional afectó la situación interna, es evidente que —al margen de los deseos que en esos momentos pudieran tener algunos sectores de los grupos dirigentes— el país no estaba preparado para afrontar la nueva situación en el sentido de producir un cambio significativo en la orientación de la política económica. La aparición de industrias destinadas a suplantar las importaciones de productos manufacturados no pudo ser instantánea debido, precisamente, a la falta de condiciones previas para responder a las nuevas necesidades. Faltaban técnicos, máquinas y la propia materia prima para hacerlo<sup>4</sup>. Las estadísticas relativas a los cambios producidos en el comercio exterior de la época indican que los rubros más afectados fueron precisamente los más necesarios para el desenvolvimiento industrial: madera, combustibles, hierro, metales en general, etc., mientras que en los artículos de consumo directo la merma no fue demasiado importante. Este conjunto de factores explica las razones por las cuales el desarrollo industrial de estos años fuera escasamente relevante y se perdiera con posterioridad a la finalización de la guerra. Sin embargo, el estallido del conflicto y sus consecuencias inmediatas alentaron cierto auge en los



proyectos industrialistas. Al respecto, y para evitar fáciles confusiones, es necesario tener en cuenta que los sectores más poderosos dentro del grupo industrial no estaban necesariamente enfrentados con el sector agropecuario. Esto se comprueba fácilmente a partir de los datos sobre la composición de la industria en esos años; el grupo más poderoso lo constituían las industrias ligadas al agro (bodegas, ingenios, frigoríficos, etc.). Esto explica —en parte— las razones del interés oficial por el desarrollo industrial. Pero la presentación del proyecto de Saavedra Lamas no se da solamente en el marco de las consecuencias de la guerra mundial, sino también en el de la ley Sáenz Peña sancionada en 1912 y en el de la inmediata elección presidencial que preanunciaba el fin del dominio político conservador y la llegada al poder de Hipólito Yrigoyen. Si el marco económico del país representa una variable significativa, no lo es menos este ambiente político particular, cuya influencia y correlación con el sistema educativo es preciso analizar.

La percepción que Saavedra Lamas tenía del sistema educativo argentino hacia 1916 puede ayudar en la comprensión de este problema. Según él, todo el sistema estaba orientado hacia la Universidad. "Todo viene, todo converge —decía en su discurso del 25 de abril de 1916 al abrir los cursos de la Universidad de La Plata— a la enseñanza superior. Diríase que si es exacto el principio de que todas las instituciones persiguen una finalidad determinada, la instrucción en general de toda la República está toda canalizada hacia la finalidad exclusiva de la su-



1



2

1. y 2. Frente e interior del Colegio Nacional, de la calle Bolívar.

En la página: 126

Escuela Superior de Comercio, Carlos Pellegrini.

I. Corbalán.

En la página: 127

Consejo Nacional de Educación.

I. Corbalán.











perior. Somos, pues, los beneficiarios del régimen y desde aquí, con el afán de llegar hasta nosotros, podemos contemplar los inútiles esfuerzos, las desorientaciones en la ruta, las caídas fatales, el doloroso desmoronamiento de la población escolar. Quiere decir también, que en la configuración señalada, en la canalización fatal e irresistible, nuestro régimen ha dejado de ser democrático. La nación no cumple con su deber de dar la instrucción que reclaman todos los jóvenes aptos. De hecho resulta sacrificada toda la enseñanza a la finalidad de un grupo selecto. En realidad de verdad nuestro régimen es aristocrático. No sería ahora oportuno establecer el valor moral, la preparación efectiva y la acción de nuestra clase superior. La Universidad, que debía irradiar la cultura y llevarla hasta las capas más profundas y distribuirla en los distintos grados de instrucción, tendría que ser tributaria de esas funciones, pero en realidad ha convertido todos los grados de instrucción en tributarios suyos"<sup>6</sup>.

Analizando con cuidado estas palabras, se puede verificar en ellas aquello que Gramsci había dicho con respecto a la enseñanza especializada en general: crea la apariencia de tener un carácter democrático profundo, pero encierra un contenido antidemocrático mucho mayor en tanto especializa a los diferentes grupos en determinada capacidad y reserva para otro la especialización en el ejercicio del poder, inhabilitando al resto para cuestionar la legitimidad de ese ejercicio con probabilidades de éxito<sup>6</sup>. Saavedra Lamas, que aparentemente era consciente de este hecho, reconoció que su concepción de la Universidad

era una concepción *elitista*, pero trató de quitar a esta manifestación el contenido antidemocrático que implicaba: "... Y no puede tildarse de antidemocrática —dijo— la tendencia a formar una clase superior, una clase de gobernantes, puesto que sus puertas están abiertas a todos; sólo exige una condición, sin la cual no se concibe un hombre superior, un hombre que directa o indirectamente ejerza una influencia efectiva en la colectividad: la inteligencia..."<sup>7</sup>. Resulta obvio —y no es éste el lugar en que deba insistirse sobre ello— que las garantías de justicia a partir de la inteligencia, en una sociedad que no brinda igualdad en la distribución de recursos y riquezas, es muy limitada. En realidad, el pensamiento de Saavedra Lamas está indicando la necesidad de limitar el acceso a la Universidad, que quedaría así como reducto de una elite preparada para el ejercicio del poder. Esta elite, a su vez, actuaría sobre una población medianamente culta, pero de una cultura manual, especializada, que los inhabilitaría para cuestionar la legitimidad del poder de esa elite. La reforma, como se sabe, se concentraba en el ciclo medio; la razón de esta preferencia no se limitaba a problemas de tipo legal (como podría ser la ausencia de una ley que lo organizase); por encima de todo esto existía una preocupación muy peculiar por la significación social del sector que tenía acceso a la escuela media. Para expresarlo en las mismas palabras de Saavedra Lamas, los jóvenes que cursaban los estudios secundarios "... van a ser médicos, abogados, doctores, si tienen energías para ello, o van a ser *«declassés»*, o van a ser

empleados, o van a ser reclutados por la politiquería, o van a engrosar la burocracia en su forma peor, porque en las altas disciplinas de nuestro colegio nacional no existe otro rumbo a seguir"<sup>8</sup>. Esta preocupación por el destino final de los desertores del sistema es constante en los promotores de la reforma. Todos ellos coinciden en atribuir a este sector una inclinación nociva por lo que dieron en llamar "politiquería"; como se sabe, los partidos políticos de la época (con excepción, probablemente, del socialismo) funcionaban sobre la base de "clientelas" a las cuales había que satisfacer con algunos favores, entre los cuales el más común consistía en el otorgamiento de un empleo en la administración pública. El aumento desmedido de la burocracia estatal —producido en parte por esta manera de encarar la acción política— ya era perceptible en esos años, como lo prueban algunas cifras estimativas. De ahí que ese conjunto de desertores del sistema escolar (entre los que se incluyen los que terminaban el Colegio Nacional pero no continuaban la Universidad) constituyera una masa en disponibilidad política que —según puede presumirse— estaría siendo captada cada vez más por el radicalismo yrigoyenista.

La reforma intentaba, desde esta perspectiva, orientar a este sector hacia actividades manuales que los alejaran de la necesidad del favor político y no los convirtieran en clientela inevitable. Por otra parte, este sistema seleccionaría más cuidadosamente el acceso a la Universidad de manera tal que la renovación de la clase política se hiciera dentro de un marco más estrecho y controlable. De





1. Escuela "Enrique Carbó"  
de Paraná.  
I. Corbatán.



esta forma, la Escuela Intermedia aparecía como un "filtro social" en el cual se operaba la selección y, además, permitiría orientar al resto de la población escolar hacia un tipo de formación que la haría productivamente útil y políticamente más neutra<sup>9</sup>. No es preciso ser demasiado fino en el análisis para advertir estos propósitos en el pensamiento de Saavedra Lamas y de los defensores de la reforma. Cuando sostuvo la necesidad de colocar la opción profesional en los 11-12 años de edad, afirmó que eso beneficiaría al sector social que por su ubicación "...no están en condiciones de realizar opciones más elevadas. Ellos —decía Saavedra Lamas— tienen ya predeterminada casi su situación social y se trata sólo de evitar que no completen su instrucción incipiente haciendo también que obtengan una aptitud remunerable que mejore su condición y asegure su dignidad en la vida. Así no se impedirá que los demás, los de aptitudes más vigorosas, de mayor holgura en su situación personal, de mayor fuerza de voluntad, puedan completar otro género de preparación integral haciendo los tres años de la Escuela Intermedia, completándolos con el núcleo obligatorio y dirigiéndose, si a ello aspira, a una finalidad universitaria"<sup>10</sup>.

Complementariamente con estos fines socio-políticos, Saavedra Lamas sostuvo en apoyo de la reforma una serie de planteos basados en las necesidades económicas, especialmente a partir de la nueva situación creada por la guerra. Ante la realidad del aislamiento comercial creado por el conflicto, sostuvo la importancia de revitalizar la industria dotándola de personal capacitado. Sin embargo,

no siempre está clara en su planteo la necesidad de estimular la enseñanza industrial. No se le escapaba que ese desarrollo al cual él hacía mención era todavía muy incipiente y que no absorbería demasiada mano de obra. De ahí que la Escuela Intermedia y la orientación profesional general del sistema educativo estuvieran caracterizadas por un criterio muy amplio, similar al que actualmente se sostiene ante el desarrollo tecnológico acelerado. Sin embargo, un planteo de este tipo tenía a principios de siglo una buena dosis de utopismo, o mejor dicho, carecía de base social y económica sobre la cual desarrollarse. Salvo el momentáneo auge industrial (por cierto muy limitado) no existían en el país las condiciones para la implementación de un programa de ese tipo, básicamente porque ningún sector social lo necesitaba realmente.

La oligarquía estaba ligada al agro, la clase media a los servicios y sólo un sector reducido y carente de poder político podía apoyar y visualizar como positiva para sus intereses una orientación técnica para la educación, y aun ese sector tuvo frente al problema de la Escuela Intermedia una posición muy peculiar, que dio lugar a un hecho que merece ser analizado.

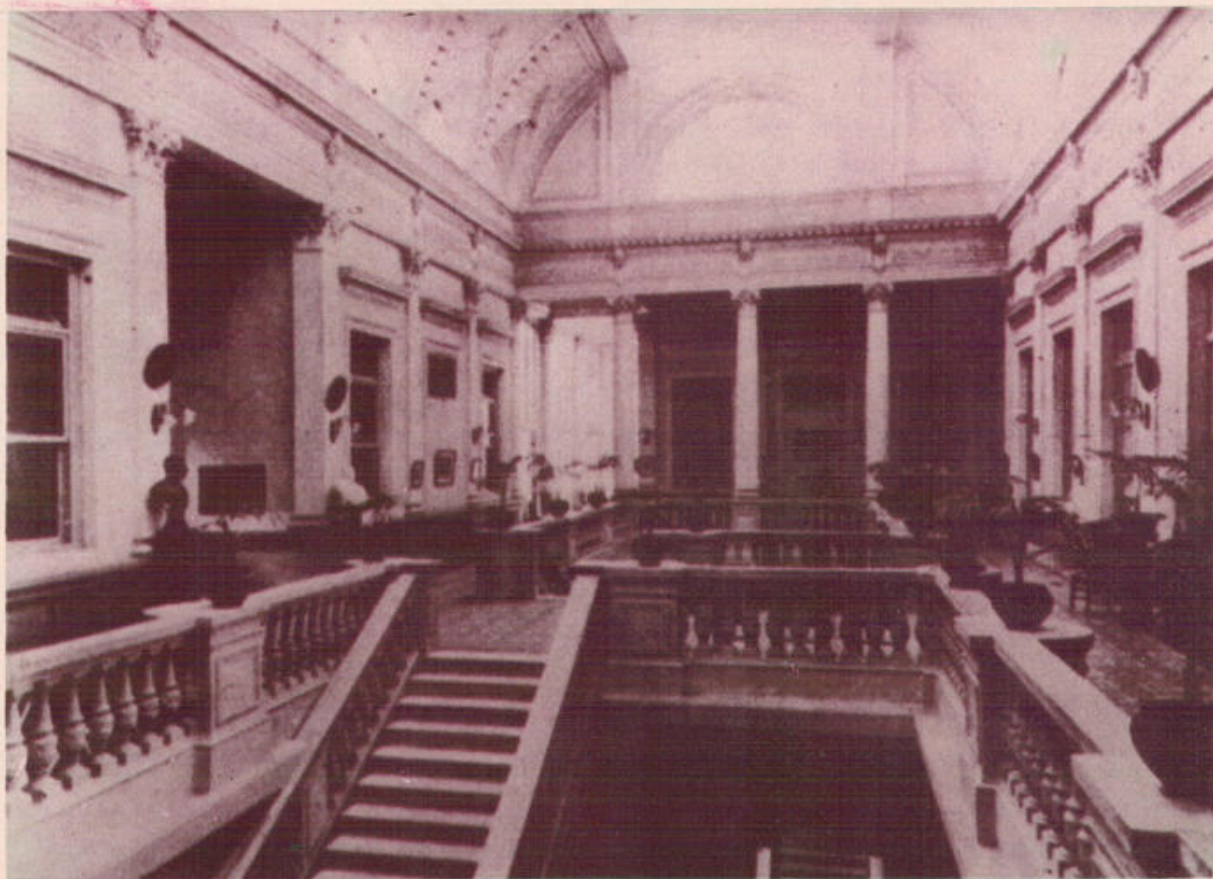
Cuando se programó la reforma, el Ministerio se dirigió a los industriales representados en la Unión Industrial Argentina (UIA) para que expresasen su opinión frente al problema. En el discurso que Saavedra Lamas pronunciara en la sesión del 13 de setiembre mencionó la respuesta de la UIA y la puso como ejemplo del apoyo que su proyecto tenía entre los industriales. En la respuesta se decía que las es-

cuelas industriales no producían personal apto para la actividad industrial, pues otorgaban una formación superior a la exigida por el desarrollo entonces alcanzado. A continuación de esto, Saavedra Lamas leyó la conclusión número tres del documento de la UIA, la cual —según su discurso— consistía en sostener que ese problema "...se resuelve creando la Escuela Intermedia prevista en el mismo decreto"<sup>11</sup>.

Sin embargo, entre los materiales que contiene el *Apéndice* de la obra de Saavedra Lamas que venimos citando, se encuentra la transcripción de una parte del juicio de la UIA y en el lugar correspondiente a la conclusión mencionada, se lee: "...que a juicio del Consejo Directivo el problema se resolvería creando *las escuelas de artes y oficios* previstas en el mismo decreto"<sup>12</sup>. Como se ve, no es la Escuela Intermedia sino los establecimientos de artes y oficios lo que piden los industriales; las razones que la UIA dio para fundamentar su posición son también muy interesantes: "Los fundamentos —dice la misma nota— que autorizan las conclusiones que anteceden pueden resumirse de la siguiente forma: a) los alumnos de los colegios nacionales y de las escuelas normales e industriales, aun de los de la Escuela Intermedia recientemente creada, pertenecen en general a la clase media, y una vez que han cursado las materias que allí se enseñan difícilmente se someten a la vida de taller como simples obreros"<sup>13</sup>.

Se aprecia con claridad cómo —a pesar de los deseos de Saavedra Lamas— los industriales percibían que la reforma no afectaba al sector obrero sino a la clase media.





1

1. Interior del Colegio  
Nacional  
Domingo F. Sarmiento.



2. Escuela graduada  
de niñas en Talcahuano  
y Viamonte.

Sección Iconográfica del Museo Mitre.



## CARTA DE ESPAÑA

NUESTRO sirvientito Jesús, es un asturianito muy simpático; servicial, trabajador y respetuoso sobre toda ponderación.

Es inteligente, aunque su extremada timidez no le permita demostrarse tal cual es; papá suele decir que es uno de estos seres que, de puro humildes, parecen zonzos.

Hace medio año que llegó al país y cinco meses que está con nosotros; quiere entrañablemente á su mamá y á sus hermanitos, y les recuerda á todas horas con ternura; á mí me profesa una adhesión sin límites, y nunca está tan satisfecho como cuando hace algo que sea de mi agrado.

Hizo, semanas atrás, un giro á España por cincuenta pesos; primer dinero enviado á los suyos desde su arribo á la Argentina, y ayer, por fin, llególe carta acusando recibo de la letra.

Como él no sabe hacerlo, pidió á papá que se la leyera; y era cosa digna de ver la atención con que atendía la lectura, y las emociones que delataba su rostro, al escuchar los consejos y las frases llenas de cariño que, desde el otro lado del mar, le enviaba su buena madre.

—“Dios te pague en bendiciones, hijo mío, —decía la carta— la alegría que me has dado. Bien, muy bien, me ha venido el dinero; pues, tú ya sabes que en la aldea, la vida es dura, las necesidades muchas y los recursos pocos; pero, lo que más me ha llenado de contento, son tus recuerdos y tus buenas palabras.

“No nos olvides nunca: tus hermanitos preguntan siempre cuándo vas á volver, y yo, que



La importancia de esta apreciación se destaca si retomamos lo dicho hasta ahora sobre la función política de la reforma. Ella no modificaba la situación de los sectores que recibían el mínimo de educación básica. Al contrario, legalizaba la situación de desertión producida antes del sexto grado, al reducir el ciclo obligatorio a cuatro años solamente. Lo que efectivamente preocupaba al gobierno era la situación de los sectores medios que ingresaban en los establecimientos de enseñanza media y recibían una socialización que los impulsaba hacia la actividad política o, en último grado, hacia la obtención del favor político de algún dirigente que les otorgase el puesto burocrático al cual aspiraban. Se explicarían así las razones de la oposición al proyecto por parte de la Unión Cívica Radical y del Partido Socialista. Los representantes de ambos partidos coincidieron en señalar que el problema educativo básico era el analfabetismo y que era hacia la solución de ese problema que debía orientar su acción el gobierno. Pero al margen de este argumento central, se deslizaba en las exposiciones de los opositores, la defensa del sistema vigente. Los socialistas, por ejemplo, a pesar de calificar el ambiente del Colegio Nacional como un ambiente no-popular, consideraban que las críticas que se le hacían no eran del todo justas. Precisamente, al considerarlo no-popular, aspiraban a que se transformara en popular, es decir, a que el acceso se democratizara. En tanto la Escuela Intermedia era percibida como un “filtro” entre el ciclo primario y el secundario, contribuía a impedir el logro de ese obje-



te sigo siempre con el pensamiento, que te veo en todas partes, con los ojos del alma, le rezo todas las noches á la bendita Virgen de Llanès, para que no te deje nunca y vele siempre por ti, alejándote de todos los peligros.

“Sé bueno, sé honrado, como lo fueron tu padre y tus abuelos, pórtate como un buen servidor, y sé siempre sumiso y humilde con tus patrones y superiores.

“Dale al buen señor en cuya casa estás, y en mi nombre, las gracias más cumplidas por la bondad con que te trata, y págasela tú, sirviéndole con amor, respeto y lealtad, sin darle nunca motivo de queja, ni menos de arrepentimiento por haber sido contigo benévolo y misericordioso: no olvides nunca, hijo mío, que la gratitud es el título de nobleza de los pobres.”

Cuando terminó la lectura de la carta, en los ojos de Jesús había lágrimas; papá permaneció callado un momento, y luego, con voz muy cariñosa, dijo al buen muchacho:—Dios te bendiga, Jesús, por el buen rato que has proporcionado á tu excelente madre y por el buen corazón con que has aliviado su estrecha situación.

—Y, bendita sea la tierra,—contestó el rapaz, levantando sus mansos ojos,—donde hay personas buenas como usted, y donde el que es honrado y trabajador *lo puede ganar*.

1. “Carta de España”:  
texto de un libro de  
lecturas escolares de la  
década del diez.

tivo. Por otra parte, la conformidad socialista con el régimen existente está indicada en el hecho de que sus legisladores no presentaron un solo proyecto en todo este período que tendiera a modificar la orientación de la enseñanza media. Tampoco los radicales estaban interesados en la reforma y coincidieron con los socialistas en dar prioridad al problema del analfabetismo. La posición de socialistas y radicales tiene que ver con la orientación general de los sectores medios en nuestro país con respecto a las distintas fases del proceso de modernización social, problema que intentaremos resumir a continuación.

#### **El gobierno radical y la enseñanza media**

Explicar la actitud del gobierno de la Unión Cívica Radical hacia la educación implica —inevitablemente— recurrir a alguno de los marcos teóricos propuestos para la explicación del comportamiento general de los sectores medios en Argentina y en América Latina en su totalidad. Sobre el particular, existe consenso generalizado en sostener que todavía los trabajos acerca de este tema no son, ni en cantidad ni en calidad, demasiado satisfactorios. Sin embargo, en estos momentos ya se está en condiciones de hablar, al menos, de dos modelos de análisis generales que intentan ofrecer un marco adecuado para explicar el comportamiento de los sectores medios. El primero, que podríamos denominar *clásico* y cuya versión más sistemática fuera presentada por John J. Johnson en su libro *La Transformación Política de Améri-*





ca Latina, atribuía a los sectores medios una postura de enfrentamiento sistemático en todos los órdenes de la vida social y económica con la oligarquía tradicional.

Esta interpretación atribuyó a los sectores medios un origen predominantemente urbano, ámbito en el que las transformaciones ocupacionales concomitantes habrían permitido el crecimiento cuantitativo de una serie considerable de cargos medios a los cuales la oferta de los sectores tradicionales no alcanzó a cubrir. Se habría producido así un alto grado de movilidad social en cuyo mantenimiento los sectores medios estuvieron vitalmente interesados. Esto explicaría por qué estos sectores mantuvieron actitudes y orientaciones favorables a la creación de una estructura social flexible, moderna, guiada por los valores seculares de la eficacia, el mérito, etc., y no por los criterios adscriptivos propios de la sociedad tradicional, dominada por los grupos agropecuarios. Si bien este modelo reconoce la obvia heterogeneidad de los sectores medios, admite la presencia de ciertos caracteres básicos comunes. Según palabras del mismo Johnson, "...eran predominantemente urbanos. No solamente tenían una educación bastante superior a la media sino que además eran partidarios de la educación pública universal, tenían la convicción de que el porvenir de sus patrias estaba inseparablemente unido a su industrialización. Eran nacionalistas. Creían que el Estado debía intervenir activamente en los campos social y económico mientras cumplía normalmente sus funciones de gobierno. Reconocían que la familia se había debilitado



como unidad política en los centros urbanos y, por consiguiente, apoyaban la formación de partidos políticos organizados" <sup>14</sup>. Esta caracterización, enriquecida por el análisis de situaciones históricas concretas por las cuales pasaron los países más significativos del continente, permitió a Johnson señalar que los grupos medios eran la garantía más segura —por su experiencia política, social, etc.— para llevar adelante un proceso de crecimiento económico dentro de un marco de estabilidad política muy difícil de conseguir en el continente.

En este modelo de análisis, la educación juega un papel importante. En tanto factor crucial para la movilidad social, los sectores medios habrían tratado de orientarla hacia contenidos modernos, prioritariamente científicos, introduciendo en el sistema educativo las nuevas modalidades de tipo utilitario y profesional que responden a las necesidades de la sociedad moderna. Esta apreciación es una consecuencia lógica de los enunciados relativos a la posición industrialista de los sectores medios. No sorprende, por ello, que cuando Johnson analizó el caso argentino, puso énfasis en el papel que el gobierno radical tuvo con respecto al desarrollo de la enseñanza profesional y científica. "El gobierno radical —sostuvo— dio mucho más importancia a la preparación para la «edad mecanizada» en la instrucción que todo lo hecho en educación una generación antes" <sup>15</sup>. Más adelante intentaremos una explicación detallada del comportamiento del gobierno radical frente a la educación; por ahora, con meramente recordar lo dicho hasta aquí se ad-

vertirá que, en primer lugar, fueron los sectores oligárquicos tradicionales los que tomaron las iniciativas de mayor importancia tendientes a orientar profesional y técnicamente la enseñanza y que, frente a ellos, los representantes de los sectores medios no sólo no tuvieron el mismo nivel y ritmo de iniciativas sino que, al contrario, se opusieron a ellas vehementemente.

No es sólo en el área educativa donde este modelo de análisis resulta disconfirmado. Todos los nuevos trabajos acerca de este tema parecen indicar —desde distintos ámbitos— una disconfirmación similar. Probablemente el impacto más fuerte que estimuló el desarrollo de estudios en sentido diferente al de Johnson haya sido la comprobación realizada por Bert Hoselitz referente a la paradoja de que los países latinoamericanos que crecieron con mayor rapidez en las últimas décadas del siglo pasado y primeras de éste y que, por lo tanto, contaron con una clase media más numerosa y temprana, son los que muestran mayores índices de estancamiento económico <sup>16</sup>. A partir de esta advertencia, varios sociólogos y economistas intentaron, desde campos diferentes, comprobar la verdad empírica del modelo clásico y elaborar un modelo alternativo. Estos estudios demostraron que los sectores medios no sólo no jugaron el rol de sector social promotor del cambio y la modernización, sino que, en ciertas ocasiones, se comportaron de la manera exactamente opuesta. Luis Ratinoff y la CEPAL han ofrecido algunos materiales que permitieron avanzar significativamente en el conocimiento de este problema <sup>17</sup>.

1. Escuela "Benjamín Zorrilla".

2. Portada de un texto de Historia Argentina del 1901.

2





El conjunto de nuevas hipótesis ofrecido en esos trabajos exige desarrollos y comprobaciones empíricas más amplias, lo cual trasciende nuestro objetivo y nuestras posibilidades. Interesa, sin embargo, reiterar la importancia del aspecto *político* en el enfrentamiento entre los sectores medios y los tradicionales, teniendo en cuenta que —a juzgar por los resultados de las investigaciones citadas— en ningún momento existió en los sectores medios un programa de enfrentamiento económico (al menos en países donde estos sectores comenzaron a actuar más tempranamente, como es el caso de Argentina, Chile, Uruguay, por ejemplo). La ausencia de una política económica distinta es un hecho que ha sido explicado en algunas ocasiones en función de la presencia en la elite dirigente de los sectores medios de un importante contingente de elementos rurales desplazados, y en otras por su particular inserción en la estructura productiva. En este aspecto, se ha probado en varios estudios que el crecimiento de los sectores medios urbanos dependió mucho más del crecimiento de las actividades administrativas que de las propiamente industriales. El cuadro 1 indica a las claras que entre 1895 y 1936 el grueso del crecimiento de los sectores medios se dio en el ámbito de los empleados, ámbito en el cual el Estado cumplió el papel más importante. Pero si bien no existió por parte de los sectores medios un programa económico alternativo frente a la política agroexportadora tradicional, no sucedió lo mismo en la esfera del poder político propiamente dicho. Allí el conflicto existió y estuvo basado

en la dinámica propia de un régimen de gobierno oligárquico pero modernizante, que creó las condiciones para la aparición y el desarrollo de nuevos sectores sociales pero pretendió no darles participación en la elaboración de decisiones y en el control social.

Ante esto, la respuesta de los sectores medios estuvo centrada en los reclamos de mayor democratización institucional, expresados claramente en las consignas de sufragio universal y respeto a la constitución. En la estructura educativa, su postura tampoco varió demasiado con respecto a este esquema general; los planteos surgidos del radicalismo se agotaron en medidas tendientes a garantizar un mayor acceso a las instituciones existentes, sin intentar en ningún momento su modificación. Si se observa con cierta atención la evolución del sistema educativo argentino, es fácil advertir hasta qué punto la diferencia entre la política de los sectores oligárquicos tradicionales y la de los sectores medios está encuadrada en los términos anteriormente expuestos. Al menos hasta el año 1930, no pueden establecerse diferencias significativas en términos de un mayor o menor apoyo a la enseñanza pública, gratuita y laica; al contrario, los sectores oligárquicos fueron los que implementaron en el país esas pautas; asimismo, ellos fueron los que promovieron la introducción de criterios científicos en la enseñanza y —como vimos en el capítulo anterior— también se originaron en ellos los intentos más relevantes de reforma tendientes a reorientar el sistema hacia finalidades prácticas y utilitarias. Como contrapartida, los sectores me-

dios (expresados políticamente en el radicalismo) se opusieron a las reformas y enfatizaron la necesidad de ampliar el apoyo a la escuela primaria. En cuanto al carácter de la enseñanza media, no sostuvieron en ningún momento la necesidad de cambiarla, sino que —al contrario— tendieron a consolidar sus orientaciones clásicas. Prueba de ello es no sólo la oposición a los proyectos de reforma sino también su propia política educativa, llevada a cabo con posterioridad a 1916. A poco de asumir el poder, el gobierno radical decretó el restablecimiento de los planes de estudio tradicionales en los Colegios Nacionales y la supresión de la Escuela Intermedia aprobada anteriormente. Este restablecimiento implicó también el mantenimiento de la vigencia de las funciones tradicionales del Colegio Nacional, lo cual se puso de manifiesto en forma orgánica cuando el gobierno radical presentó su proyecto de ley de educación. En la parte relativa a la enseñanza media del mensaje que acompañó al proyecto, se señalaba la inestabilidad creciente que la había caracterizado y luego se indicaba la función que tenía asignada. Allí se decía lo siguiente: 'El fin primordial de la instrucción secundaria debe ser el de difundir la educación en los pueblos, de tal manera que en todo el país se formen ciudadanos capaces, instruidos, aptos y listos para bastarse a sí mismos y desempeñarse con éxito en la labor cotidiana, hombres conscientes de sus deberes y derechos, preparados para ejercitarlos dignamente en la vida política e institucional de la República, poniéndolos en condiciones de imprimir a su espíritu la orientación que



<p align="center"><b>CUADRO 1</b></p> <p align="center"><b>LA CLASE MEDIA EN LA CAPITAL FEDERAL. 1895-1936</b></p> <p align="center">En porcentajes</p>			
	1895	1914	1936
<b>Clases medias (total)</b> .....	35	38	46
Patronos y cuenta propia de la Industria, comercio y servicios .....	17	14	16
Rentistas .....	3	2	3
Profesionales autónomos y dependientes .....	5	6	9
Empleados y similares .....	10	16	18

Fuente: Gino Germani. *Estructura Social de la Argentina*.

<p align="center"><b>CUADRO 2</b></p> <p align="center"><b>CREACION DE ESCUELAS SECUNDARIAS POR MODALIDAD. 1900-1925</b></p> <p align="center">En porcentajes</p>		
	1900-1915	1916-1925
Colegios Nacionales .....	14	22 *
Escuelas Normales .....	46	14
Escuelas Comerciales .....	6	3
Escuelas Industriales .....	3	1
Escuelas de Artes y Oficios .....	3	37 **
Escuelas Profesionales de Mujeres .....	16	3

Fuente: *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*.

\* Cifra correspondiente al período 1916-1930.  
 \*\* Cifra correspondiente al período 1916-1923.

<p align="center"><b>CUADRO 3</b></p> <p align="center"><b>COMPOSICION DE LA MATRICULA DE LA ENSEÑANZA MEDIA. 1900-1930</b></p>							
	1900		1915		1925		1930
	M.M.	M.M.	E.E.	M.M.	E.E.	M.M.	E.E.
Colegios Nacionales	49%	37%	44%	38%	48%	—	49%
Magisterio	33%	35%	41%	34%	33%	—	37%
Técnicas	18%	28%	15%	28%	14%	—	14%

Fuentes: M.M. = Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.  
 E.E. = Departamento de Estadística Educativa.

\* Sólo comercial.

más convenga a sus naturales inclinaciones”<sup>18</sup>.

Reaparece así con toda claridad, la concepción de la enseñanza media conformadora de una capa social de sujetos capacitados para el ejercicio de funciones políticas. Esta concepción no implicaba una oposición total al desarrollo de carreras técnicas, pero sí un traslado de nivel en esa preocupación. Para el gobierno radical, esta orientación debía existir en aquel sector social que no aspiraba ni tenía posibilidades de continuar estudios secundarios. Para ellos se crearon escuelas de Artes y Oficios, destinadas a dar una preparación puramente artesanal.

El cuadro 2, a través de los datos sobre creación de establecimientos, permite apreciar en su conjunto la política educativa seguida por el gobierno radical frente al período conservador. Si dejamos de lado el problema del crecimiento de las Escuelas Normales —que debe ser motivo de un tratamiento especial— lo que aparece como más importante son las cifras relativas a los colegios nacionales y a las escuelas de artes y oficios. Con respecto a los primeros, puede observarse que en la misma cantidad de tiempo, el gobierno radical casi duplicó la cantidad de establecimientos creados. Este hecho es más significativo si se tiene en cuenta que ya en 1915 la cantidad y ubicación de estos establecimientos era considerada excesiva para las necesidades del país. Al mismo tiempo se comprueba que no existió el mismo esfuerzo en lo relativo a escuelas industriales y comerciales, rubros en los cuales en 1915 no se habían cubierto las necesidades y posibilidades del medio.







La segunda diferencia notable es la referida a las Escuelas de Artes y Oficios; el gobierno radical puso su mayor énfasis en este tipo de establecimientos cuyas características más salientes eran el nivel artesanal de los oficios enseñados y su ubicación en áreas de escaso desarrollo urbano. Esto influyó para impedir que su desarrollo fuera relevante. Muchas de ellas no llegaron siquiera a ponerse en funcionamiento; en 1925, funcionaban efectivamente 29 de las 40 escuelas que, según los decretos de creaciones, debían existir. La descripción de la orientación de la política educativa radical en cuanto al ciclo medio tiene que ser completada con los datos relativos a la composición de la matrícula durante este período. Para lograr este dato existen serias dificultades; sobre la base de dos fuentes consultadas pueden obtenerse datos que difieren considerablemente entre sí. Esos datos —resumidos en el cuadro 3— indican que a pesar de las diferencias significativas entre ellos, el auge de los estudios técnicos se produjo entre 1900 y 1915 y posteriormente se dio cierto descenso o, al menos, el congelamiento de la situación anterior. Paralelamente a esta disminución relativa de la importancia de las modalidades técnicas del ciclo medio se fue produciendo un fenómeno que podríamos denominar de "adaptación" de estas modalidades a las tendencias que más negativamente habían sido calificadas en el Colegio Nacional: enciclopedismo, carácter meramente preparatorio para la universidad, etc. Un informe producido por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en el año 1923 indi-

caba que la desproporción de inscriptos entre ambas modalidades se debía, en buena medida, a la manifiesta tendencia universitaria que estaban adquiriendo los establecimientos industriales y comerciales. Este informe reviste cierta importancia en la medida en que su contenido fue prácticamente transcripto en los considerandos de un decreto firmado por Alvear y su ministro de educación, Celestino Marcó, por el cual se establecía la designación de comisiones de estudio de los problemas señalados y las formas de solucionarlos. En esas comisiones participaban industriales y comerciantes destacados.

Esta atención prestada nuevamente al problema del exceso de alumno en los Colegios Nacionales y la necesidad de impulsar ramas alternativas no está separado del cambio de gobierno producido en 1922. Como se sabe, la sucesión de Yrigoyen recayó en Alvear, que representaba el ala derecha del radicalismo y cuyo gobierno —en general— tendió a restablecer las buenas relaciones con los conservadores y a desligarse de los compromisos y orientaciones populistas del yrigoyenismo. No es casual que el *Informe* citado reivindique al proyecto de Magnasco y al de Saavedra Lamas como los únicos que trataron de eliminar esta orientación universitaria exclusivista en la escuela secundaria, como tampoco es casual que en los discursos presidenciales pronunciados en el Congreso Nacional todos los años, volvieran a aparecer críticas explícitas al Colegio Nacional, así como manifestaciones acerca de la necesidad de estimular el desarrollo de los estudios técnicos, con los cuales, se de-

1. *Escuela Graduada de Niñas de la calle Tacuari.*

I. Corbalán.



cía: "...lograremos desviar de las carreras universitarias y del magisterio a los que no reúnen las condiciones de capacidad y de vocación imprescindibles para emprender estudios severos y profundos, y contribuiremos a detener los perjuicios que ya hace sentir en el país el proletariado intelectual"<sup>19</sup>.

Las diferencias entre el período yrigoyenista y el posterior gobierno de Alvear, si bien existieron, no fueron lo suficientemente profundas como para hacernos pensar en un cambio significativo de política, al menos en los aspectos que aquí venimos analizando. Al parecer, las manifestaciones verbales de Alvear no se tradujeron en una acción concreta tendiente a modificar la situación existente. Sin embargo, este cambio y algunos otros indicios —tales como algunos proyectos de ley originados en legisladores radicales—<sup>20</sup> ponen de manifiesto las contradicciones y la heterogeneidad de este sector, que ya fuera señalada como una de sus características definitorias.

## Notas

<sup>1</sup> Véase T. S. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colab. *Argentina, sociedad de masas*. Buenos Aires, EUDEBA, 1965. Roberto Cortés Conde y E. Gallo, *La Formación de la Argentina Moderna*. Buenos Aires, Paidós, 1967.

<sup>2</sup> Para una descripción de estos proyectos, así como también para un análisis más extenso de lo sucedido entre 1880 y 1900, puede consultarse Juan Carlos Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Pannedille, 1970.

<sup>3</sup> Joaquín V. González: *Universidades y Colegios*. Buenos Aires, Lajouane, 1907, págs. 42-3.

<sup>4</sup> Dorfman, Adolfo: *Evolución Industrial argentina*, Buenos Aires, Losada, 1942.

<sup>5</sup> Saavedra Lamas, Carlos: *Reformas Orgánicas en la Enseñanza Pública; sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Peuser, 1916, tomo II, pág. 372.

<sup>6</sup> Gramsci, Antonio: *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*. Buenos Aires, Lautaro, 1960.

<sup>7</sup> Saavedra Lamas, Carlos, op. cit., tomo I, pág. 364.

<sup>8</sup> Saavedra Lamas, Carlos, op. cit., tomo II, pág. 58.

<sup>9</sup> La concepción de la escuela intermedia como "filtro" social puede encontrarse en el discurso del diputado Castellanos. Saavedra Lamas, Carlos, op. cit., tomo II, pág. 268-9.

<sup>10</sup> Saavedra Lamas, Carlos, op. cit., tomo I, pág. 92. La concepción de la escuela intermedia y de la educación primaria en general como forma de preparar una masa en la cual los "hombres superiores ejercen su acción dirigente, puede verse en el tomo II, pág. 42 y 117-8.

<sup>11</sup> Saavedra Lamas, Carlos, op. cit., tomo II, pág. 95.

<sup>12</sup> Saavedra Lamas, Carlos, op. cit., tomo II, pág. 456.

<sup>13</sup> Saavedra Lamas, Carlos, op. cit., tomo II, pág. 457.

<sup>14</sup> John J. Johnson: *La transformación política de América Latina*. Buenos Aires, Hachette, 1963, páginas 28-9.

<sup>15</sup> John J. Johnson, op. cit., páginas 126-7.

<sup>16</sup> Bert F. Hoselitz. "Economic Growth in Latin America", *First International Conference of Economic History*, Estocolmo, Mouton, 1960.

<sup>17</sup> CEPAL: *El Desarrollo Social de América Latina en la Postguerra*. Buenos Aires, Solar-Hachette, 1963. Ratino, Luis: "Los nuevos grupos urbanos: las clases medias", en Lipset y Solari, *Elites y Desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1967.

<sup>18</sup> República Argentina. *Proyecto de ley orgánica de la Instrucción Pública*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1919.

<sup>19</sup> *Diario de Sesiones*, Cámara de Senadores, año 1923, tomo I, página 19. (Véanse también los discursos del 1º de mayo correspondiente a los años 1924; ídem, tomo I, página 119, y 1928 ídem, tomo I, página 198).

<sup>20</sup> Los proyectos más importantes en este sentido fueron los presentados por Julio del C. Moreno (29 de julio de 1920) y por A. Podestá (18 de agosto de 1926), sobre orientación económica de la escuela primaria.

## Bibliografía

Amancio Alcorta: *La Instrucción Secundaria*. Buenos Aires, Lajouane, 1886.

Sergio Bagú: *Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina*. Fac. de Filosofía y Letras, Inst. de Sociología, publicación interna n° 36.

T. B. Bottomore: *Minorías selectas y sociedad*. Madrid, Gredos, 1966. Gino Germani: *Estructura social de la Argentina*, Buenos Aires, Raigal, 1966.

Carlos Saavedra Lamas: *Reformas orgánicas en la enseñanza pública; sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Peuser, 1916, 2 v.

Juan Carlos Tedesco: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Pannedille, 1970.

José B. Zubiaur: *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*. Buenos Aires, Lajouane, 1900.

## Fuentes

Memorias del Ministerio de Justicia, Instrucción Pública y Culto, años 1880-1930.

Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados, años 1900-1910.